

Drieschner, Elmar; Gaus, Detlef

**Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration.
Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung**

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 4, S. 541-560



Quellenangabe/ Reference:

Drieschner, Elmar; Gaus, Detlef: Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration. Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 4, S. 541-560 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103945 - DOI: 10.25656/01:10394

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-103945>

<https://doi.org/10.25656/01:10394>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2012

■ *Thementeil*

Überzeugungen von Lehrpersonen

■ *Allgemeiner Teil*

Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells
im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von
Musik

Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als
ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung

Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung
und Integration. Modellannahmen über Strukturen und
Prozesse der Systementwicklung

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Überzeugungen von Lehrpersonen

Fritz Oser/Sigrid Blömeke

Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil 415

Sigrid Blömeke/Ute Suhl/Martina Döhrmann

Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der
Lehrerbildung im internationalen Vergleich 422

Sibylle Steinmann/Fritz Oser

Prägen Lehrerbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen?
Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerbildung 441

Horst Biedermann/Christian Brühwiler/Samuel Krattenmacher

Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und
Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen 460

Johannes König/Gabriele Kaiser/Anja Felbrich

Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen
angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen
am Ende der Lehrerbildung 476

Eckhard Klieme

Internationales *large scale assessment* in der Lehrerbildung:
Anmerkungen zu einem neuen Paradigma der vergleichenden
Bildungsforschung 492

Allgemeiner Teil

*Anne-Katrin Jordan/Jens Knigge/Andreas C. Lehmann/Anne Niessen/
Andreas Lehmann-Wermser*

Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik –
Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik 500

Jürgen Budde

Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema
der Schul- und Unterrichtsforschung 522

Elmar Drieschner/Detlef Gaus

Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration.
Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung 541

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2011 561

Impressum U 3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt der Theaterschule
Yorick, München, bei.

Table of Contents

Topic: Teachers' Convictions

Fritz Oser/Sigrid Blömeke

Teachers' Convictions. An introduction	415
--	-----

Sigrid Blömeke/Ute Suhl/Martina Döhrmann

Joining Together What Belongs Together. An international comparison of competence profiles at the end of teacher training	422
---	-----

Sibylle Steinmann/Fritz Oser

Are the Beliefs of Future Primary Teachers Determined by Teachers in Teacher Training? Shared beliefs as a quantity in teacher training	441
---	-----

Horst Biedermann/Christian Brühwiler/Samuel Krattenmacher

Learning Opportunities in Teacher Training and Convictions Regarding Teaching and Learning. Relationship analyses among future teachers	460
---	-----

Johannes König/Gabriele Kaiser/Anja Felbrich

Is Pedagogical Knowledge Reflected in the Competence-Related Self-Assessments of Future Teachers? On the inter-relation between knowledge and beliefs after completing teacher training	476
---	-----

Eckhard Klieme

International Large-Scale Assessment in Teacher Training: Observations on a recent paradigm of comparative educational research	492
---	-----

Contributions

Anne-Katrin Jordan/Jens Knigge/Andreas C. Lehmann/Anne Niessen/

Andreas Lehmann-Wermser

Development and Validation of a Competence Model in Music Instruction – Perception and contextualization of music	500
---	-----

Jürgen Budde

Problem-Oriented Perspectives on Heterogeneity as an Ambivalent Topic in Research on Teaching and Schools	522
---	-----

Elmar Drieschner/Detlef Gaus

Kindergarten and Primary School between Differentiation and Integration.

Model assumptions regarding structures and processes of system development .. 541

Dissertations and habilitation treatises in educational sciences in 2011 561

Impressum U3

Mitteilung der Redaktion

Im Jahr 2012 wurden drei neue Mitglieder dem Herausgeberkreis der *Zeitschrift für Pädagogik* zugewählt: Frau Prof. Dr. Sabine Andresen (Frankfurt), Frau Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin) und Frau Prof. Dr. Tina Seidel (München). Wir möchten die neuen Herausgeberinnen herzlich im Herausgeberkreis begrüßen.

Elmar Drieschner/Detlef Gaus

Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration

Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung

Zusammenfassung: Wesentliches Kennzeichen der Bildungssystementwicklung sind fortschreitende Prozesse der Ausdifferenzierung, Differenzierung und Integration. Immer mehr pädagogische Arbeitsfelder und Einrichtungen werden Teil des Bildungssystems. Verdeutlicht am Beispiel von Grundschule und Kindergarten wird die These vertreten, dass sich beide Organisationen in jeweils unterschiedlichen Phasen und Geschwindigkeiten dieses Modernisierungsprozesses befinden. Die hier eingenommene system- und modernisierungstheoretische Perspektive präzisiert das Spannungsfeld zwischen historisch gewachsenen Differenzen und heutigen Ansprüchen an die Anschlussfähigkeit beider Organisationen. Angestrebt wird die Entwicklung einer übergreifenden Theorie struktureller Integrationsprozesse.

1. Problemstellung

Gelingende Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Grundschule ist in der Bildungsdiskussion der letzten 10 Jahre ein vielfach erhobenes, doch keineswegs eingelöstes Postulat. So wurden zuletzt etwa individuelle Entwicklungsdiagnostik, pädagogische Interventionen bei Leistungsschwächen und zusätzliche Lernzeit auf allen Stufen des Bildungssystems gefordert (vgl. Baumert, 2011, S. 63). Realistische Aussagen über Chancen und Probleme der Verzahnung von Elementar- und Primarstufe müssen jedoch die Ebene von Postulaten überschreiten. Sie können nur vor dem Hintergrund einer Vergewisserung über den Stand der Systementwicklung getroffen werden. Nach wie vor ist eine übergreifende Modellannahme, mit der die vielfältigen Prozesse des Übergangs unter Einbezug der beteiligten Instanzen beschrieben und analysiert werden können, ein Forschungsdesiderat (vgl. Faust, 2008, S. 226).

1.1 Theoretische Fundierung

In diesem Artikel soll eine systemtheoretisch-historische Perspektive auf das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule erschlossen werden. Wesentlicher Ertrag dieser Sichtweise soll sein, das Verhältnis beider Organisationen in seiner historischen und gegenwärtigen Entwicklungsdynamik auf Basis der System-Umwelt-Unterscheidung analysieren zu können. Relevant ist in diesem Zusammenhang vor allem die in der Systemtheorie nach Luhmann enthaltene Theorie gesellschaftlicher Entwicklung. Im system-

theoretischen Bezugsrahmen können historisch-empirische Daten über Sozialsysteme mit Blick auf deren Funktion für die Gesellschaft (Funktionssysteme), deren Leistungsbeziehung zu anderen Systemen (strukturelle Kopplung) und deren Beziehung zu sich selbst (Reflexion) analysiert werden.

Die Differenzierung der Gesellschaft in Funktionssysteme wie Bildung, Politik, Wirtschaft und Recht ist demnach das primäre Differenzierungsprinzip der Moderne (vgl. Luhmann, 2002). *Differenzierung* meint, dass bisher nicht Separiertes voneinander geschieden wird. Der Prozess von Differenzierung vollzieht sich einerseits in der *Ausdifferenzierung* von Funktionssystemen, andererseits in der *innersystemischen Differenzierung*. Im Prozess der Ausdifferenzierung des Schulsystems etwa trat an die Stelle des mittuenden Lernens in Familie und Werkstatt das systematische, curriculare Lehren und Lernen im Unterricht. Im Prozess der innersystemischen Differenzierung etwa differenzierte sich vor allem die Schulstruktur in unterschiedliche Schulstufen und Schulformen. Funktionale Differenzierung schließt als komplementäres funktionales Erfordernis auch *Systemintegration* durch strukturelle Kopplungen ein. Die Notwendigkeit von Systemintegration besteht sowohl zwischen einzelnen Funktionssystemen (gesellschaftliche Systemintegration) wie auch innerhalb der intern differenzierten Funktionssysteme (interne Integration) (vgl. Schimank, 2005, S. 185ff.). Ein klassisches Beispiel für interne Integration des Bildungssystems sind Maßnahmen zur curricularen, didaktischen und organisatorischen Anschlussfähigkeit zwischen einzelnen Schulstufen.

Davon abzugrenzen ist der Begriff der *strukturellen Integration*, der den Prozess der Eingliederung neuer Bereiche in ein System bezeichnet. Im Zentrum dieses Aufsatzes steht die *strukturelle Integration* des Kindergartens in das Bildungssystem und die damit korrespondierende *interne Integration* mit der Grundschule. Leitthese ist, dass sich die Entwicklung des Verhältnisses beider Organisationen aus bildungshistorischer Sicht als Ausdruck eines idealtypischen Musters von Differenzierungs- und Integrationsprozessen des Bildungssystems begreifen lässt. So können in der langfristigen historischen Entwicklung Herausforderungen beschrieben und analysiert werden, die sich im Rahmen der Integration der abgebenden und aufnehmenden Stufe ergeben.

Differenzierungs- und Integrationsprozesse können auf der *Struktur- und Prozessebene* sozialgeschichtlich zu erhebender Daten und der *Deutungsmuster- bzw. Semantikebene* begriffsgeschichtlich und diskursanalytisch zu rekonstruierender Deutungen analysiert werden. Der systemtheoretische Bezugsrahmen wird daher durch zwei relevante Modellannahmen empirischer Forschung erweitert:

Insbesondere mit Blick auf die Struktur- und Prozessebene wird er durch Erkenntnisse historisch-empirischer Forschung zur deutschen Bildungsgeschichte erweitert. Empirische Daten legen nahe, dass die zu analysierenden Differenzierungs- und Integrationsprozesse zumindest im deutschen Bildungssystem in Schüben, Zyklen und Phasen ablaufen (vgl. Nath, 2001). Insbesondere mit Blick auf die Deutungsebene wird er durch Ergebnisse neoinstitutionalistischer Untersuchungen erweitert. Deren empi-

risches Material legt nahe, dass Prozesse der Differenzierung und Integration auch semantisch als kulturelle Skripts Form annehmen¹.

1.2 Historische Entwicklungen

Auf der Ebene der Deutungsmusterentwicklung zielt die Forderung nach struktureller Integration des frühpädagogischen Sektors in das Bildungssystem gegen dessen Reduktion auf sozialpädagogische Betreuungs- und Erziehungsaufgaben. Bereits in den 1870er Jahren forderte der Fröbelverband unter Bezug auf die Bildungsfunktion des Kindergartens dessen ‚organische Verbindung‘ mit der Volksschule und mithin eine Verallgemeinerung des Kindergartenbesuchs. Gegenüber solchen bildungspolitischen und -theoretischen Forderungen nach struktureller Integration beobachtet bildungsgeschichtliche Forschung zur *Sozial- und Institutionengeschichte* die faktische Ausdifferenzierung des Schulsystems und des Systems öffentlicher Kindertagesbetreuung durch innere und äußere Abgrenzungen. Die traditionelle Trennung beider Systeme, die mit der mangelnden politischen Anerkennung der Bildungsfunktion des Kindergartens zusammenhängt, wirkt bis heute im frühpädagogischen Diskurs nach; sie führt zu kooperationshemmenden Eigenständigkeitsforderungen gegenüber der Grundschule (vgl. Reyer & Franke-Meyer, 2008, S. 901).

Schulen entwickelten sich in den letzten 200 Jahren zu einem institutionalisierten, bildungspolitisch gesteuerten, in sich gestuften, strukturell integrierten und gefestigten System, das Heranwachsende aller Bevölkerungsgruppen inkludiert. Schulen können daher als *institutioneller Kern* des Bildungssystems gelten. Die Kindertagesbetreuung hingegen entwickelte sich seit Beginn des 19. Jahrhunderts in der *Umwelt* des modernen Bildungssystems in der traditionellen partikularen Struktur – vor allem privat und kirchlich organisierter Wohlfahrt – als familienergänzendes Betreuungssystem. So entstanden Einrichtungen mit heterogenen pädagogischen Orientierungen und Konzepten, die mit Inkrafttreten des Reichsgesetzes für Jugendwohlfahrt 1924 rechtlich der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet wurden (vgl. Reyer, 2006, S. 128).

Veränderungen zeigten sich in der BRD erst in der bildungspolitischen Reformära der 1960er und frühen 1970er Jahre. In dieser Expansions- und Modernisierungsphase des Bildungssystems erfolgten erste bildungspolitische Neurahmungen etwa durch eine direkt gliedernde Bildungsgesamtplanung. Hintergrund war die forcierte strukturelle Kopplung von Bildungspolitik und Bildungsforschung mit dem Ziel wissenschaftsorientierter Reform des Bildungssystems. Die eingeleiteten Reformen führten zu *internen Differenzierungsprozessen* im Bildungssystem. Versuche zur faktischen Umstrukturierung der System-Umwelt-Beziehungen im Hinblick auf die strukturelle Integration des Kindergartens in das Bildungssystem scheiterten jedoch. So erkannte Bildungspolitik

¹ Der Neo-Institutionalismus arbeitet in seinen Modellannahmen mit der Figur des ‚institutionellen Akteurs‘. Dieser Ansatz wird aufgrund seiner handlungstheoretischen Fundierung im Kontext des systemtheoretischen Bezugsrahmens nicht weiter verfolgt. Entsprechende Perspektiven entwickelt zum Vergleich Fend (vgl. Fend, 2006).

zwar formal erstmalig Kindertageseinrichtungen als Elementarbereich des Bildungssystems an. Die Integration beider Bereiche über Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich oder eine zweijährige Eingangsstufe im Primarbereich überschritten jedoch nicht die Ebene wissenschaftlicher Modellprojekte. Die Mitte der 1970er Jahre abklingende bildungspolitische Reformeuphorie führte zu einer neuerlichen Festschreibung der organisatorisch-politischen Zuordnung der Kindertagesbetreuung zum Bereich der Jugendhilfe in expliziter Abgrenzung zum Schulsystem (vgl. Münster, 2006, S. 319).

Indizien für faktische Intensivierungen der System-Umwelt-Beziehungen des Bildungssystems mit Bereichen der außerschulischen Bildung mehrten sich erst seit den 1990er Jahren. *Strukturelle Kopplungen* entstanden vor allem mit der ‚Erwachsenenbildung‘ als nunmehr auch zertifizierender ‚Fort- und Weiterbildung‘, der ‚offenen Jugendarbeit‘, der ‚Sozialen Arbeit‘, der ‚kulturellen Bildungsarbeit‘ als potenziellen ‚Bildungspartnern‘ der Schule und – seit ca. 10 Jahren – der ‚frühkindlichen Bildung‘. Diskurse über ‚nonformale, informelle und akzidentielle Lern- und Bildungsprozesse‘, über ‚die Entgrenzung des Pädagogischen‘, ‚die andere Seite der Bildung‘, ‚lebenslanges Lernen‘ oder die ‚Pädagogisierung aller Lebensbereiche und Lebensalter‘ sind Ausdruck dieser Entwicklung. Als Semantiken bildungswissenschaftlicher Reflexion indizieren sie eine zunehmende politische und ökonomische Anerkennung der Bildungsfunktionen nichtschulischer Bereiche (vgl. Otto & Rauschenbach, 2008). Mit der Aufnahme dieser Entwicklung auf der makropolitischen Ebene insbesondere im Lissabon-Prozess war zwischen 1998 und 2000 eine neue, EU-weite Phase erreicht. Akzidentielles, anlassbezogenes und netzwerkgebundenes Lernen nicht mehr nur in formalisierten, sondern auch und gerade in nonformalen und informellen Bildungsprozessen rückte in den Fokus. Damit kam die bildungspolitische Aufgabe in die Diskussion, bisher am Rande gebliebene Bereiche strukturell in das Bildungssystem zu integrieren.

Dies erfordert *neuartige Balancen* der Abstimmung und Gestaltung von Übergängen zwischen Schulen als Kernelementen des Bildungssystems und neu zu integrierenden Bereichen. Die Herausforderung z.B. der Kooperation von Jugendhilfe, Jugend(kultur)arbeit und Schule in der offenen Ganztagschule oder der Verzahnung von Elementar- und Primarpädagogik besteht in der organisatorischen Gestaltung und pädagogischen Legitimierung neuer System-Umwelt-Beziehungen. Wenn derzeit eine Systemintegration des Bildungssystems auf höherer Ebene bildungswissenschaftlich diskutiert und bildungspolitisch gefordert wird, werden jedoch häufig die je unterschiedlichen historischen Entwicklungsdynamiken übersehen, in denen das Schulsystem und seine pädagogischen Umwelten stehen.

Im Folgenden werden daher *systemtheoretisch fundierte und empirisch validierte idealtypische Modellannahmen* zum Prozess der Systemintegration auf neuer Ebene am Beispiel der Verzahnung von Elementar- und Primarbereich entwickelt. Ausgehend von einem Überblick über relevante Teilprozesse der Modernisierung des Bildungssystems (Abschnitt 2) wird dargestellt, inwieweit sich Schule und Kindergarten als Organisationen, Grundschullehrkräfte und Erzieherinnen als Professionen in unterschiedlichen Phasen des Modernisierungsprozesses befinden und daher gleichzeitig mit ungleichzeitigen Herausforderungen und Problemen konfrontiert sind: Von Schule als traditi-

onellem Kern des Bildungssystems wird im Kontext eines neuen outputorientierten Steuerungsparadigmas derzeit mehr Autonomie verlangt (Abschnitt 3). Hingegen sind Kindertageseinrichtungen als neu in das Bildungssystem zu integrierender Bereich zunächst aus amorphen und unübersichtlichen Formen durch eine stärkere politische Kontextsteuerung herauszulösen (Abschnitt 4). Diese unterschiedlichen Ausgangslagen führen in der gemeinsamen Gestaltung anschlussfähiger Bildungswege zu pädagogisch-didaktischen Problemen, die erkannt und benannt werden müssen (Abschnitt 5), um vor diesem Hintergrund die Spannung zwischen Integration und Differenz von Kindergarten und Grundschule analysieren zu können (Abschnitt 6).

2. Modernisierungsschübe und Regulierungsformen des Bildungssystems

Aus Sicht der Systemtheorie ist das Bildungssystem ein autopoietisches *Funktionssystem*, das über Leistungsbezüge mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen wie der Familie, der Wirtschaft, der Wissenschaft und der Politik strukturell gekoppelt ist. Historisch hat es sich über 200 Jahre mit der Auslagerung der Unterrichtsfunktion aus der Familie als eigenständiger gesellschaftlicher Teilbereich ausdifferenziert (vgl. Luhmann, 2002). Der Systembildungsprozess begann allerdings bereits in der vormodernen Gesellschaft mit der Gründung erster Universitäten im Mittelalter. Der organisatorische Aufbau des Systems „[...] ist vom Ende der gelehrten Bildung her gedacht. Seine Entwicklung folgte als interne Differenzierung dem Prinzip der immer weiter nach vorne, in die frühe Kindheit verlagerten Vorbereitung auf die jeweils nächst höhere Stufe der Bildung und Ausbildung“ (Kade & Radtke, 2011, S. 221). In den deutschen Staaten erreichte dieser Prozess die für die Moderne kennzeichnende Ebene der Systembildung, als zum Ende des 19. Jahrhunderts alle Heranwachsenden eines Jahrgangs in das Schulsystem inkludiert wurden (vgl. Nath, 2001). Damit verbunden waren die Institutionalisierung der funktionsspezifischen dualen Rollen von Lehrer und Schüler (vgl. Stichweh, 1988, S. 261) sowie bildungspolitische Normierungen der Lehrerbildung, Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien, Schulhäuser sowie des Schulrechts etwa seit 1870 (vgl. Petrat, 1979).

Empirische Daten bestätigen und differenzieren diese theoretische Annahme. Demnach wurde die Volksschule in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der vollständigen Erfüllung der Schulpflicht zum institutionellen Kern des Bildungssystems. Das Bildungswachstum des 20. Jahrhunderts betraf demgegenüber insbesondere den Ausbau der weiterführenden Schulen; der Anteil des Volksschulbesuchs ging immer mehr zurück (vgl. Nath, 2003).

Inklusion kann nicht nur auf der Ebene der *Strukturentwicklung* als empirisches Merkmal von Modernisierung, sondern reziprok auch auf der Ebene der *Deutungsmuster* als normatives Prinzip der Moderne im Sinne der Verknüpfung von Gleichheits- und Fortschrittsidee aufgefasst werden (vgl. Schimank, 2005, S. 242). Demnach erhöhte sich durch die Entstehung und Expansion des Bildungssystems für den Einzelnen die Wahr-

scheinlichkeit, an formal immer höherer Bildung teilzuhaben (Strukturentwicklung). Parallel lässt sich im langfristigen Trend ein Wandel von statisch-deterministischen zu dynamisch-offenen Begabungskonzepten feststellen (Deutungsmusterentwicklung), der mit einem Verständnis von Bildsamkeit als universalem Prinzip jeder pädagogischen Praxis und Reflexion korreliert (vgl. Benner, 1991, S. 71). Der generelle Öffnungstrend der Bildungsselektion in der Moderne markiert die typische Entwicklungsdynamik auch des Bildungssystems, denn wie alle ausdifferenzierten Sozialsysteme kennt es keine Stoppregeln der Inklusion und der formalen Perfektionierung der Systemleistung. Vielmehr erscheint die qualitative Perfektionierbarkeit des Bildungsauftrages als unerreichbares Ideal, als *moving-target*, wobei „gleichzeitig [...] eine quantitative Erweiterung des Kreises derer, die der qualitativen Leistungssteigerung teilhaftig werden sollen, hinzu(kommt). Rationalisierung paart sich mit Inklusion, Fortschritts- mit Gleichheitsbestreben“ (Schimank, 2005, S. 173).

Zunehmende *Inklusion* und *Differenzierung* des Bildungssystems bedingen einander: Höhere Bildungsbeteiligung führte zu Strukturveränderungen und vice versa. Hierin liegt der entscheidende Unterschied zwischen vormodernen Bildungsbemühungen und modernen *Bildungssystemen*. Die Hauslehrererziehung der gehobenen Stände bis zum 19. Jahrhundert ebenso wie die Handwerkerlehre bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts waren im Wesentlichen situations- und anlassbezogene Bildungsgänge. Eine curriculare, fachliche, methodische und gestufte Gliederung des Bildungsgangs entwickelte sich erst durch die Inklusion größerer Schülerpopulationen in Bildungseinrichtungen. Die *Differenzierung* und *Spezialisierung* von Einrichtungen und Stufen des Bildungssystems macht komplementär deren *Integration* erforderlich. Ziel von Integration ist die Herstellung von Anschlussfähigkeit durch die Institutionalisierung von Übergängen.

Im bis hierher beschriebenen Systembildungsprozess kam der strukturellen Koppelung des Bildungssystems mit dem *politischen System* eine besondere Bedeutung zu. Der westeuropäische Modernisierungsprozess ist – kurz gefasst – gekennzeichnet durch die Herauslösung von ‚Bildung‘ aus partikularen Strukturen und lebensweltlichen Bezügen sowie durch deren *Monopolisierung* und *Universalisierung* in staatlich gesteuerten Organisationen. Erst die Zuweisung solcher Monopol- und Universalfunktionen der Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Stratifizierung gab dem Bildungssystem seine heutige Bedeutung, Dauer und Struktur. Die Gültigkeit dieser These angenommen, stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen der Steuerung des Bildungssystems durch das politische System und seiner Autopoiesis.

Als Anfangsimpuls dieses Verhältnisses ist gerade für die deutschen Staaten in der Zeit vom 18. bis zum frühen 19. Jahrhundert ein klarer *Anspruch* des politischen Systems erkennbar. Die Impulse zum Aufbau eines gestuften und gegliederten Schulsystems gingen von den Universitäten bis hinunter zu den entstehenden Volksschulen ursprünglich aus politischen Direktiven hervor. Insofern ist für die deutschen Staaten eine Tendenz zur Pädagogisierung gesellschaftlicher Problemlagen des Modernisierungsrückstandes zu konstatieren (vgl. Thiel, 1996, S. 22). Nur in diesem übergreifenden Prozess der Herausbildung eines eigenen Handlungssystems von Erziehung, Unterricht

tung und Bildung begann *Bildungspolitik*, die sich als Disziplin konstituierende Pädagogik als Reflexionssystem wahrzunehmen. Von ihr versprach man sich Anleitung für das Handlungssystem sowie wissenschaftliche Reflexion politischer Steuerungsimpulse für die System-Umweltgestaltung. So entstand, auch in anderen europäischen Staaten und in Nordamerika, im 19. Jahrhundert ein politisches Verständnis von akademischer ‚Staatspädagogik‘ (vgl. Tröhler, 2006, S. 505). Im Prozess der Differenzierung des Systems sowie der System-Umwelt-Beziehungen wandelte sich dieses Verhältnis.

Dieser Wandel ist zum einen aus der Systemlogik der Gesellschaft herzuleiten. In der polykontexturalen Gesellschaft des 20. Jahrhunderts war politische Steuerung aufgrund der Autopoiesis und der Interdependenz der Teilsysteme nicht mehr als „hierarchisch-direktive Abhängigkeit- und Steuerungsbeziehung“ (Wilke, 1989, S. 50) zu begreifen. Unter den Bedingungen moderner Gesellschaften sind Interventionen durch das politische System faktisch nur mehr als Anregung und Unterstützung zur Selbstveränderung selbstreferenzieller sozialer Systeme möglich.² Dabei können solche Anregungen jederzeit aufgrund komplexer Bedingungsbeziehungen auch nicht intendierte Folgen zeitigen. Interventionen sind umso wirkungsvoller, desto eher bereits im System vorhandene Entwicklungstendenzen bzw. innersystemischer Problemdruck politisch aufgegriffen werden. Wilke (1989) bezeichnet daher den Idealtyp politischer Intervention in der funktional differenzierten Gesellschaft als *dezentrale Kontextsteuerung*. Dieses theoretische Konstrukt beschreibt die Balance von „reflexive(r), dezentrale(r) Steuerung der Kontextbedingungen aller Teilsysteme“ und „selbstreferenzielle(r) Steuerung jedes einzelnen Teilsystems“ (S. 58). Politische Steuerung in der Moderne kreist um dieses Gleichgewicht von Intervention und Autonomie der Teilsysteme; zu große Abweichungen führen zu gesellschaftlichen Friktionen, so z.B. zu politischen Übergriffen auf die Autonomie der gesellschaftlichen Teilsysteme einerseits oder Regressionsschleifen von teilsystemischer Selbstreferenz andererseits.

Kontextsteuerung erfordert *Rekontextualisierung*, d.h. die Auslegung, Modifizierung oder Ablehnung politischer Interventionen vor dem Hintergrund der jeweiligen Systembedingungen. So setzt der Staat z.B. durch Ausbildungsverordnungen für Lehrkräfte, Lehrpläne, Ressourcenzuweisungen oder zugelassene Lehrbücher Rahmenvorgaben. Mit diesen Vorgaben müssen die Organisationen des Bildungssystems umgehen, sie permanent innersystemisch interpretieren, zurückweisen oder ausgestalten. Umgekehrt setzen sie erst den Rahmen, innerhalb dessen innersystemisch kohärent geplant,

-
- 2 Solche Thesen verweisen darauf, dass weitere Forschung systemtheoretische Annahmen entlang der Auswertung empirischen Materials differenzieren muss. Theoretisch wird hier implizit ein ‚Normalweg‘ der Systementwicklung unterstellt. Tatsächlich aber zeigt historisch wie international vergleichende Bildungssystemforschung, dass durchaus unterschiedliche Wege der Systementwicklung beobachtbar sind. Diese Aussage kann z.B. durch den nur anzudeutenden Hinweis auf den Systemvergleich zwischen den Bildungspolitikern der BRD und der DDR verdeutlicht werden. Gleichwohl auch für die Bildungsgeschichte der DDR durchaus unterschiedliche Phasen und Entwicklungen erkennbar sind, blieb dort doch, *cum grano salis*, die Vorstellung und Praxis direkter politischer Intervention in das Bildungssystem virulent. Im Effekt allerdings ist nicht nur für die DDR als ganze, sondern auch für deren Bildungssystem der komplette Zusammenbruch zu konstatieren.

agiert und evaluiert werden kann. Gerade dieser Rahmen sichert das Bildungssystem gegen Übergriffe aus seinen Umwelten. So entsteht ein fürs Bildungssystem typisches labiles Gleichgewicht. Mit Luhmann ist hier von ‚funktionaler Autonomie‘ zu sprechen. In der pädagogischen Tradition nach Flitner und Nohl, ebenso in der anderen Tradition französischer Soziologie nach Durkheim und Bourdieu, ist zumeist von ‚relativer Autonomie‘ die Rede (vgl. Tenorth, 2004, S. 115). So oder so geht es um die immer neu auszurichtenden Balancen zwischen politischem und schulischem System. Deren komplexes Verhältnis schränkt – betrachtet man *relative* Autonomie – pädagogische Entscheidungsräume ein. Deren komplexes Verhältnis ermöglicht – betrachtet man *relative Autonomie* – pädagogische Entscheidungsspielräume erst.

3. Deregulierung in der bildungspolitischen Steuerung von Schule und Unterricht durch Schulautonomie und Outputsteuerung

Die Universalisierung politischer Kontextsteuerung im balancierenden Verhältnis zu einem relativ autonom funktionierenden Bildungssystem war, argumentiert man in den langen Linien historischer Entwicklung, eine zentrale Voraussetzung für dessen dauerhafte institutionelle Etablierung. In der oben dargestellten *ersten Phase der Systementwicklung* wurde das Schulsystem inputorientiert gesteuert. Steuerungsinstrumente waren rechtliche Vorschriften, inhaltliche Programmvorgaben und Lehrpläne. Diese gaben detaillierte Inhalte für Jahrgangsstufen und Schulformen vor. Diese Vorgaben sind als Ausdrucksformen leitender Steuerungsprinzipien der Verrechtlichung, Institutionalisierung, Routinisierung, Standardisierung, Normalisierung und Homogenisierung zu verstehen. Deren Universalisierung war speziell in der Anfangsphase im Systembildungsprozess im 19. Jahrhundert von Bedeutung. Demgegenüber zeichnet sich in den letzten 10 Jahren ein fundamentaler Umbruch ab. Dieser leitet nach unserem Verständnis eine neue *Phase* in der bildungspolitischen Kontextsteuerung ein. Mit der Implementierung *outputorientierter Steuerungsmodelle* reagiert das politische System auf das eigendynamisch im Bildungssystem entstandene Qualitätsproblem, das durch die Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien sichtbar wurde. Outputorientierung steht für eine Lockerung der strukturellen Kopplung zwischen politischem und schulischem System.

Auf der Ebene der bildungspolitisch-pädagogischen Deutungsmuster kann man die Tendenz zur Lockerung der strukturellen Kopplung in der mit den 1980er Jahren einsetzenden Diskussion um Schulautonomie verfolgen. Die Debatte stand im Zeichen neuer Forschungsbefunde. Demnach lässt sich ein Großteil der Varianz empirisch feststellbarer Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern nicht auf Schulformunterschiede, sondern auf die pädagogische Qualität der Einzelschulen zurückführen. Dies zeigten eindrücklich erhebliche Überschneidungsbereiche in der Leistungsverteilung zwischen Schulformen. Flankiert wurde dieser Befund durch Forschungsergebnisse zur Diversifikation von kindlichen Lebenslagen und Lebensmustern im Kontext gewandelter Sozialisationswelten, die bisherige Vorstellungen einer ‚Norm-Schülerschaft‘ in Frage stellten. In der Folge wendete sich der Blick der Schulpädagogik wie der Bil-

dungsplanung vom Schulsystem als Ganzem hin zur *inneren Schulentwicklung* von Schulen als Einzelnen (vgl. Zedler, 2007), da Qualität „auf der Ebene der konkreten Arbeit und der einzelnen Vollzüge“ entsteht (Terhart, 2000, S. 810).

Initiiert durch die im System der Massenmedien als ‚PISA-Schock‘ inszenierten Ergebnisse der internationalen Schulleistungsforschung erfuhr die Diskussion um die Einzelschule als Zentrum der Qualitätsentwicklung zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine klare Zuspitzung. Bildungspolitische Interventionen richteten sich von jetzt an auf die Festlegung von Bildungsstandards, die Einführung von nationalen Schulleistungsstudien sowie die Anforderung an Schulen, sich über die konsequenzhaltige Analyse von Ergebnissen interner und externer Evaluationen als *lernende Organisationen* weiterzuentwickeln. Evaluationen geben seither im Idealfall Auskunft darüber, in welchen Bereichen der Input und die Prozesse der Einzelschule verbessert werden können. Outputsteuerung beschränkt sich insofern nicht auf Leistungsmessungen. Zentral ist vielmehr die evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung (Drieschner, 2009, S. 34).

Auf der Ebene der *Schulentwicklung* ist mit der Einführung von Bildungsstandards eine Vergrößerung der *pädagogischen Autonomie* der Einzelschule intendiert. Organisationstheoretisch formuliert, gibt der Staat mit Bildungsstandards nur mehr Führungsgrößen zur Ergebnisqualität von Schule vor, während in der langen vorangegangenen Phase auf eine immer feinere Justierung von Struktur- und Prozessqualität gezielt wurde. Jetzt müssen Schulen inhaltliche, pädagogische und didaktisch-methodische Entscheidungen mehr und mehr eigenverantwortlich mit Blick auf die Kompetenzziele der Bildungsstandards treffen. So sollen sie den staatlich erteilten Bildungsauftrag möglichst optimal an die jeweiligen Kontextbedingungen vor Ort anpassen. Dieses outputorientierte Steuerungsmodell impliziert eine wichtige Dualität: Die Gewährung eines größeren Spielraums von ‚Autonomie‘ auf der organisatorischen Ebene geht auf der inhaltlichen Ebene mit neuen Verbindlichkeiten und einer leistungsorientierten Rechenschaftspflicht und Verantwortung hinsichtlich der Ergebnisqualität einher. Verantwortung, die bisher staatlich war, wird auf diese Weise nach 200 Jahren Entwicklungsgeschichte wieder ins Bildungssystem delegiert. Die Zielstellungen der Leistungserbringung hingegen werden aus dem pädagogischen Bereich herausgenommen und politisch rezentralisiert. Diese *Dezentralisierung* staatlicher Verantwortung sowie die *Rezentralisierung* nationaler Leistungserwartungen durch Bildungsstandards sind komplementäre Prinzipien (vgl. Drieschner, 2009, S. 30).

Damit besteht aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ein Befund, der auf eine Zuspitzung des Faktums *relativer Autonomie* hinweist. Einerseits ermöglicht der eröffnete Freiraum die evidenzbasierte Entwicklung neuer zielführender Bildungsangebote; er bietet außerdem den einzelnen Schulen die Chance zur pädagogischen und organisatorischen *Profilierung*. Andererseits wird insbesondere das Prinzip der leistungsorientierten Rechenschaftspflicht von Lehrkräften vor Ort weniger als Autonomieerhöhung, sondern als neuer Kontrollaufbau und neuer Sachzwang wahrgenommen. Zudem wird die Diskussion der bildungstheoretischen Kernfrage nach der *quaestio juris*, nach dem, was denn eigentlich ‚Ziel‘ von Bildung sein könne, aus dem pädagogischen System, wo sie in der Moderne beheimatet war, abgezogen und wieder vom politischen System

okkupiert. Dementsprechend scheint Bildungspolitik derzeit das neue disziplinäre System ‚Bildungswissenschaften‘ nur mehr als Lieferant empirischer Leistungsdaten zu betrachten, die zur politischen Entscheidungsfindung über Bildungsziele taugen.

4. Bildungspolitische Regulierung als Voraussetzung der strukturellen Integration des Kindergartens in das Bildungssystem

Die Entwicklung des Schulsystems verläuft in Richtung Autonomisierung der Einzel-schulen und Dynamisierung ihres institutionellen Ordnungsgefüges bei gleichzeitiger Schärfung der Vorgaben zur Ergebnisqualität durch das politische System. Die Analyse des frühpädagogischen Sektors hingegen zeigt andere Tendenzen. Dieser bis dato der Jugendhilfe/den Familienministerien zugeordnete Bereich ist aufgrund traditionell zurückhaltender politischer Steuerung institutionell durch Diversifizität und weitgehende pädagogisch-organisatorische Eigenverantwortlichkeit der Träger und Einrichtungen gekennzeichnet. Auf konzeptioneller Ebene spiegelt sich dies in der Pluralität gegenwärtig praktizierter frühpädagogischer Ansätze. *Bildungshistorisch* argumentiert, lässt sich aktuell eine historisch zeitversetzte Entwicklung hin zu einer *Forcierung der bildungspolitischen Steuerung* feststellen, wie sie eher für die erste Phase einer Systementwicklung im Bildungssystem typisch ist. Politische Akteure verfolgen das grundlegende Ziel der *Entpartikularisierung* und *Universalisierung staatlicher Verantwortung* für frühkindliche Bildungsprozesse. Dementsprechend wird die Kindertagesbetreuung partiell aus ihren amorphen und unübersichtlichen traditionellen Formen von Einrichtungen der Kinderbetreuung gelöst und hin zu einem Kindern Bildung anbietenden Teil des Bildungssystems entwickelt.

Auf der Ebene der *Deutungsmuster* setzt dies die politische Anerkennung der eigenständigen, außerfamilialen Bildungsfunktion dieses Bereichs voraus. Auf Diskursebene kommt hier der strukturellen Kopplung zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung eine zentrale Bedeutung zu. Seit Mitte der 1990er Jahre und verstärkt in der Debatte nach PISA verdichtete sich der Legitimationsdiskurs über frühkindliche außerfamiliale Bildung. Dieser ging zunehmend in den bildungspolitischen Kommunikationszusammenhang ein. In Forschungen über die Güte deutscher Kindergärten wurden signifikante Effekte der pädagogischen Einrichtungsqualität auf die kognitiv-leistungsbezogene wie auch auf die sozial-emotionale Entwicklung nachgewiesen. Zwar ist der Einfluss der familialen Bildungsqualität deutlich stärker, dennoch legitimieren diese Ergebnisse den eigenständigen Bildungsauftrag von Kindergärten, zumal „die Qualität öffentlicher Sozialisationssettings im Vergleich zu den eher privaten der Familie der (bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen) Steuerung und Qualitätsverbesserung direkter zugänglich ist (und) hier eine unmittelbare öffentliche Verantwortung besteht“ (vgl. Tietze, Rossbach & Grenner, 2005, S. 271). Die förderliche Wirkung eines Kindergartenbesuchs auf die Kompetenzgenese konnte z.B. auch in der IGLU-Studie belegt werden: Kinder, die länger als ein Jahr einen Kindergarten besuchten, waren Kindern mit einer geringeren Verweildauer im Leseverständnis überlegen

(vgl. Bos et al., 2004, S. 138). Vor diesem Hintergrund fokussiert der gemeinsame Diskurs von Bildungswissenschaft und Bildungspolitik die programmatische Frage, wie aus „Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können“ (Fthenakis, 2003).

Auf der *strukturellen* Ebene lassen sich politische Steuerungsambitionen auf unterschiedlichen Feldern nachweisen. Grundlegend neu ist die Tendenz zur Ressortierung des Kindergartens in den Kultusministerien der Länder. Steuerungspolitisch zentral sind die Entwicklung und Implementierung von Bildungsplänen in allen Bundesländern. Diese fixieren curricular die abzudeckenden Bildungsbereiche und zu fördernden Kompetenzen. Ebenso zielt Politik auf die verbindliche Einführung von Sprachstanderhebungen und kompensatorischer Förderung. Hinzu kommen durch das BMBF gestützte Großprojekte zur Aus- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften wie z.B. PiK und WiFF. Auch auf der Ebene der Kindergartengesetze der Bundesländer gibt es relevante Veränderungen. Auffallend ist hier die Zurücknahme traditioneller Eigenständigkeits- bzw. Abgrenzungsformeln gegenüber der Schule (vgl. Reyer & Franke-Meyer, 2008, S. 889). Als Gesamtpaket intendiert diese bildungspolitische Intervention die Teilregulierung des frühpädagogischen Sektors, die Abschwächung seiner strukturellen Unübersichtlichkeit bzw. sozialen Partikularität sowie seine Anschlussfähigkeit mit der Grundschule. Aus systemtheoretischer Beobachtungsperspektive erfahren frühpädagogische Institutionen über diese sich derzeit entwickelnde *strukturelle Kopplung* mit der Bildungspolitik einen *Integrationsschub* in das Bildungssystem.

Insgesamt indizieren die strukturellen Reformen ebenso wie die Veränderungen der Deutungsmuster eine neue Phase der Ausdifferenzierung des Bildungssystems. Mit der Ausweitung der Bildungsbiographie auf die ersten Lebensjahre beginnt das ‚lebenslange Lernen‘ schon in der frühen Kindheit. Dieser *Ausdifferenzierungsprozess* verschiebt die Balance zwischen dem System Familie und dem Bildungssystem weiter zugunsten des Bildungssystems.

5. Problembereiche der Diskussion um Anschlussfähigkeit

Bisher wurde deutlich, dass sich Kindergarten und Grundschule in unterschiedlichen, chronologisch versetzten Phasen im Modernisierungsprozesses befinden. Auf der einen Seite steht ein modernes Schulsystem, das aus der engen Kopplung mit dem politischen System gelöst wird. Auf der anderen Seite stehen Einrichtungsstrukturen im Bereich der Frühpädagogik, die – strukturanalog – dem Stand einzelner Schulen am Beginn der Systementwicklung des Bildungssystems entsprechen. Diese werden – prozessanalog – derzeit gerade beginnend vom bildungspolitischen System in eine engere Kopplung geführt. Damit stehen beide Bereiche *bildungshistorisch* in *unterschiedlichen* Ausgangslagen. Zugleich stehen sie *bildungspolitisch* vor der *gemeinsamen* Aufgabe, Bildungswege aufeinander abzustimmen und Übergänge zu organisieren.

Systemtheoretisch lässt sich diese aktuell erforderliche Abstimmung der Bildungswege mit Blick auf die kindliche Bildungsbiographie als innersystemische *Integration* des sich nach unten ausdifferenzierenden Bildungssystems beschreiben. Integration ist

ein Prozess, der komplementär zur Differenzierung verläuft, sich aber nicht abschließend lösen lässt: „Denn sowohl Differenzierung wie Integration sind unverzichtbare Momente eines komplexen Systems. Sie können nicht gegeneinander ausgespielt oder alternativ maximiert, sondern nur in ihrerseits komplexen Formen der Vermittlung aufgehoben werden“ (Wilke, 1989, S. 87). Insgesamt sind also zugleich Prozesse der Ausdifferenzierung zwischen Bildungssystem und Familie, der Differenzierung innerhalb des Bildungssystems und der Integration von frühpädagogischen Einrichtungen in das Bildungssystem zu konstatieren. Mit diesen Phänomenen müssen Bildungspolitik und Bildungswissenschaften umgehen. Nachfolgend sei geprüft, welche Reformtendenzen, die unter Labels wie ‚Kontinuität‘, ‚Übergang‘ und ‚Anschlussfähigkeit‘ firmieren, sich sowohl auf der Ebene der Strukturentwicklung als auch auf der Ebene der Deutungsmuster beobachten lassen.

Auf der *Ebene der strukturellen Vermittlungsversuche* zielt Bildungspolitik in den einzelnen Bundesländern derzeit darauf ab, zwischen beiden Bildungsstufen unterschiedliche Reformansätze zu implementieren. Beispiele sind die Einführung von Bildungsplänen für Kinder von 0-10 Jahren (Hessen, Thüringen), diverse Erlasse zum Ausbau einer Kooperationskultur, die Einführung von neuen Schuleingangsstufen sowie zahlreiche lokal begrenzte Übergangsprojekte zur Prozessgestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Parallel ist im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft die Entwicklung von Studiengängen für Kindheitspädagogik zu beobachten. Die formale Akademisierung von Erzieherinnen ebenso wie die neuen, kompetenzorientierten Ausbildungsgänge für Grundschullehrkräfte sollen die Anschlussfähigkeit des handlungsorientiert professionalisierten Personals sicherstellen.

Auch auf der *Ebene der Deutungsmuster* lassen sich derzeit neue Stabilisierungsprozesse zur dauerhaften Vermittlung zwischen Elementar- und Primarbereich beobachten. *Integrationsformeln* wie ‚Bildung‘, ‚Kompetenz‘, ‚Qualität‘ und ‚Kooperationskultur‘ erscheinen als teils semantisch vage Slogans, die von vielen Akteuren im System aufgenommen werden; sie eröffnen Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen, Bildungsforschern, Bildungspolitikern und auch Bildungsjournalisten die Möglichkeit, sich Anschlussfähigkeit ihrer bisher getrennten Diskurse zu suggerieren. Wer wäre nicht für ‚Bildung‘, wer wollte nicht ‚Kompetenzen‘ entwickeln, wer strebte nicht nach höherer ‚Qualität‘ in einem Bildungssystem mit verbesserter ‚Kooperationskultur‘?

Wenn allerdings strukturelle wie semantische Integration im ersten Medium disziplinär erziehungswissenschaftlicher Fachsprachlichkeit und -methodik untersucht wird, fällt das Ergebnis ernüchternd aus: Insbesondere in didaktischer Hinsicht haben alle Versuche, auf solchen Wegen die Prozesse von Integration und (Aus-)Differenzierung auf neuer, höherer Ebene auszubalancieren, „bislang entgegen den ursprünglichen Erwartungen nicht zu einer besseren Abstimmung“ geführt. Noch immer werden die Bildungsaufgaben von Kindergarten und Grundschule vielfach getrennt voneinander strukturiert und diskutiert (Faust, Götz & Hacker, 2004, S. 7; vgl. auch Reyer, 2006). Abträglich für die Abstimmung der Bildungswege sind aber auch einseitig verlaufende Diskussionen über Anpassungsleistungen des Kindergartens. So wird z.B. die Frage ge-

stellt „Wie viel Schule verträgt der Kindergarten?“ (Diller, Leu & Rauschenbach, 2010), nicht aber die komplementäre Frage „Was kann die Schule vom Kindergarten lernen?“

Diese Problemdiagnose ist nicht verwunderlich, sondern vielmehr zwangsläufig. Unter Bezug auf Forschungen des Neo-Institutionalismus lässt sich zeigen, dass die systemtheoretisch beschreibbaren *strukturellen Vermittlungsversuche* und *Integrationssemantiken* nur vordergründige Anschlussfähigkeiten suggerieren (5.1). Darüber hinaus wird mit Blick auf die zeitversetzten Phasen, in denen sich Kindertagesbetreuung und Grundschule im Modernisierungsprozess befinden, deutlich, dass Integrationssemantiken in beiden Bereichen faktisch unterschiedlich verstanden werden (5.2).

5.1 *Suggestion von Anschlussfähigkeit durch Isomorphiebildung und Integrationssemantik*

Auf der Strukturebene verdeutlichen empirische Forschungen, dass Einrichtungen des Bildungsbereichs über Prozesse der ‚*Isomorphiebildung*‘, also der Ausprägung von Strukturanalogien, wechselseitige Passungen erzeugen. Isomorphismus ist auf verschiedensten Ebenen und in verschiedensten Formen nachzuweisen, er zielt aber immer darauf ab, dauerhafte Möglichkeiten der Anschlussfähigkeit herzustellen bzw. zu erhalten (vgl. Schaefers, 2002, S. 836, 852). Isomorphiebildungen zwischen Elementar- und Primarbereich entwickeln sich derzeit z.B. durch die Zuständigkeit der entsprechenden Bildungsverwaltung, in der sich formal akademisierenden und inhaltlich kompetenzorientierten Ausbildung des Personals oder in den Themenstellungen der Jahrestagungen von Berufsverbänden.

Die Frage nach der Dauerhaftigkeit von Strukturanalogien verweist andererseits auf die Deutungsebene zurück: Alle strukturellen Isomorphiebildungen können nur deshalb funktionieren, fallen nur deshalb als nicht völlig ungenügend auf, weil sie kurzgeschlossen sind mit ‚Skripten‘ auf der Deutungsebene.³ Diese Integrationssemantik entäußert sich im permanenten früh- und grundschulpädagogischen Jargon der Slogans über ‚Bildung‘, ‚Kompetenz‘, ‚Qualität‘ und ‚Kooperationskultur‘. Hier mehren sich Hinweise,

3 Diese aus dem Neo-Institutionalismus stammende Annahme betont einen gegenüber der Systemtheorie anderen Schwerpunkt der Sicht auf die Deutungsebene. Systemtheoretisch wird Semantik wesentlich in Bezug auf ihre Funktion in Ausdifferenzierungsprozessen gesehen. Funktionssysteme entwickeln demnach eine eigene Semantik. Diese dient aus systemtheoretischer Sicht dafür, über autopoietische, operational geschlossene Kommunikationszusammenhänge die Stabilität des Systems in Differenz zu dessen Umwelten zu sichern. Die Ausdifferenzierung erfolgt über Herausbildung binärer Codes, welche die Sinn Grenzen der Teilsysteme gegenüber ihrer Umwelt abstecken. Das Bildungssystem folgt demnach der doppelten Codierung ‚vermittelbar/nicht vermittelbar‘ und ‚besser/schlechter‘. Die Isomorphie-Annahme zielt hingegen insbesondere auf Integrationsphänomene, wie sie hier betrachtet werden. Betrachtet werden Prozesse, in denen System und Umwelt miteinander in Beziehungen treten. Gegen die systemtheoretische These strikter Codierung in Bezug auf Differenzierung wird hier in Bezug auf Integration die These unpräziser Vagheit von Semantiken vertreten.

dass die Institutionalisierung des Bildungssystems auch zu lesen ist als eine Re-Mythologisierung systematischer Theoriebildung. Bildungsinstitutionen rekurren demnach nicht auf irgendeine Rationalität, schon gar nicht auf Ergebnisse von Erziehungswissenschaft, sondern sind kurzgeschlossen mit ‚Bildungskonzepten‘. Erst verkürzende, synkretistische Konzeptualisierung ermöglicht es, Bildungsinstitutionen mit einem Anschein von Sicherheit zu legitimieren, die tatsächlich aufgrund der vielfältigen, gebrochenen, widersprüchlichen und stetiger Kritik unterworfenen Deutungshorizonte seit der Moderne nicht mehr besteht. So ist es z.B. für die Entwicklung einer Schule nicht primär wichtig, ob sie ‚effizient‘ oder ‚gut‘ ist; für die Erhaltung ihrer Stabilität ist wichtigstes Strukturelement, dass es ihr gelingt, in der Wahrnehmung ihrer relevanten Umwelten für ‚effizient‘ oder ‚gut‘ zu *gelten*. Von daher sind langfristig nicht unbedingt diejenigen Bildungseinrichtungen besonders erfolgreich, die einen klaren, konzisen Sinnentwurf ihres Handelns vorlegen und sich hierfür in die Tiefen widersprüchlicher Fachdiskurse vorwagen. Oftmals sind dies eher solche Einrichtungen, die im Rahmen eines vagen Deutungsmusters verbleiben und ‚Konzepten‘ oder ‚Skripts‘ folgen. Ein undefiniertes Gefühl für die Anschlussfähigkeit von ‚Bildung‘ in alle Umwelten hinein ist für eine Schule oder einen Kindergarten um vieles anschlussfähiger als ein klares Bewusstsein und ein theoretisch ausformulierter, kritisch reflektierter und dezidierter Begriff von ‚Bildung‘ (vgl. Schaefer, 2002, S. 838ff.). Integrationssemantiken dienen also nicht der Selbstaufklärung der Systemrationalität, sondern vielmehr der Dauer von Rationalitätsmythen im System. Sie suggerieren, dass es eine Basis und ein Ziel des institutionellen Prozesses gibt. Diese Autosuggestion im System ermöglicht Prozesse der Integration, insofern die taken-for-guaranteed-Annahmen erst Handlungssicherheit im faktisch unsicheren Feld suggerieren.

5.2 Modernisierungstheoretisch bedingte Differenzen in den Deutungs- und Handlungshorizonten im Elementar- und Primarbereich

Welche Verkürzungen aus bildungswissenschaftlicher Sicht Platz greifen, wenn das systematische und institutionelle *Problem* der Integration zum Slogan gerinnt, soll im Folgenden nur beispielhaft am Konzept pädagogischer Qualität und seiner heuristischen Dimensionen der Struktur-, Orientierungs-, Prozess- und Ergebnisqualität angedeutet werden.

Auf der integrationssemantischen Ebene von Skripts ist heute unumstritten, dass ‚pädagogische Qualität‘ als allgemeine Handlungsmaxime gelten kann. Demgemäß stehen alle Akteure im Bildungssystem vor der institutionellen Aufgabe, pädagogische Qualität zu entwickeln. Auf den ersten Blick entsteht also, vermittelt über den bildungswissenschaftlichen Jargon, für frühpädagogisches Fachpersonal ebenso wie für Lehrkräfte im Grundschulbereich der Eindruck, stufenübergreifend das Ziel eines anschlussfähigen und kumulativen Bildungsgangs zu verfolgen. Der zweite Blick einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion zeigt jedoch, dass verschiedene Aspekte von Qualität in bei-

den Bereichen durch völlig unterschiedliche Aufmerksamkeit, Wertigkeit und Inhalte bestimmt sind.

In Bezug auf das Schulsystem wird Qualität im aktuellen Schub der Systemintegration und -differenzierung vor allem in der Operationalisierung von Prozess- und Ergebnisqualität diskutiert. Im Kontext der derzeitigen *Implementierung output- bzw. outcomeorientierter Steuerungsmodelle* kann und muss Schulpädagogik und Bildungsplanung konsequent die *Ergebnisse schulischen Lernens* fokussieren. Auf der Ebene der Prozessqualität spiegelt sich dies in einem veränderten Verständnis von gutem Unterricht als effektiver Organisation von Lehr-Lernprozessen. Ziel der Lehr-Lernforschung, die als funktionales Äquivalent zunehmend die Allgemeine Didaktik aus der Lehrerbildung verdrängt, ist folglich derzeit die Bestimmung von Mitteln, Wegen, Strategien und Einstellungen, durch die Lehrkräfte ihren Schülern einen messbaren Zuwachs zielorientierten Lernens ermöglichen (vgl. z.B. Helmke, 2007). Dies korrespondiert auf der Outputebene mit der Festlegung und Evaluation zu erreichender *Kompetenzprofile* sowohl für die Lehrerbildung (KMK-Lehrerbildungsstandards) als auch für die Schulbildung für zentrale Fächer und Abschlussklassen (KMK-Bildungsstandards). In Zeiten *outputorientierter Steuerung* geraten Fragen der Struktur- und der Orientierungsqualität in der schulpädagogischen Diskussion zunehmend aus dem Blick. Strukturelle Organisationsfragen werden in die Verantwortung teilautonomer Einzelschulen überwiesen – die strikte Vorgabensteuerung durch die Bildungspolitik wird mehr und mehr wegfallen. Im Bereich der Orientierungsqualität zeichnet sich die Genese eines enggeführten professionellen Leitbildes von Lehrkräften als Experten für gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Evaluation von Lehr-Lernprozessen ab. Diskutieren Bildungspolitiker und Lehrerverbände, Bildungsforscher und Lehrer über die ‚Qualität‘ von Schule, dann vergesellschaften sie sich über ein Deutungsmuster, das ‚Bildungsqualität‘ letztlich nach dem Output der Schüler bemisst.

Demgegenüber stehen in der elementarpädagogischen Diskussion ganz andere Dimensionen und Aspekte von ‚Qualität‘ im Mittelpunkt. Hier sind zunächst noch Fragen zu diskutieren, die nach 200 Jahren moderner Systementwicklung in der Schule bereits weitestgehend normiert sind. Da hier überhaupt erst der Eintritt in eine Phase der Universalisierung institutioneller Strukturen erfolgt, müssen zunächst grundlegende Merkmale von *Strukturqualität* wie etwa die kindgemäße Fachkraft-Kind-Relation diskutiert und übergreifend implementiert werden. Neu zu vermessen ist auch das professionelle Selbstverständnis von fröhpädagogischen Fachkräften als Kern von *Orientierungsqualität*, denn die Anerkennung des Kindergartens als Bildungseinrichtung setzt voraus, dass Fröhpädagogen ein bildungsbezogenes Professionsverständnis entwickeln. In diesen Zusammenhang fallen Diskussionen über das ‚kompetente Kind‘ und über die Erzieherin als ‚Expertin für fröhkindliche Bildung und Kompetenzentwicklung‘ (vgl. Fried, 2008). Auf der Ebene von *Prozessqualität* sind didaktische und methodische Grundlagen für die Bildungsarbeit im Kindergarten zunächst theoretisch zu entwickeln. Hier zeichnen sich aktuell unterschiedliche Entwicklungstrends ab, die noch nicht wechselseitig ausbalanciert sind. Einerseits werden verstärkt psychologische Programme zur gezielten Kompetenzförderung von Kindern aufgelegt, andererseits wer-

den Grunddimensionen einer eigenständigen frühpädagogischen Didaktik entwickelt, die die Konstruktivität, Ko-Konstruktivität und Beziehungsgebundenheit frühkindlichen Lernens in den Mittelpunkt stellt. Im Vergleich zum Schulsystem spielen hingegen Fragen der Outputqualität im Elementarbereich nur eine untergeordnete Rolle. Dies erklärt sich aus der Eigenlogik der modernen Systementwicklung. Bevor Outputqualität in den Mittelpunkt der politischen und innersystemischen Steuerung gestellt werden kann, sind zunächst Standards auf der Ebene der Struktur-, der Orientierungs- und der Prozessqualität zu universalisieren.

Werden diese modernisierungstheoretisch begründeten differenten Deutungs- und Handlungshorizonte von Elementar- und Primarbereich im Diskurs über anschlussfähige Bildungsprozesse nicht berücksichtigt, bleiben Zentralbegriffe der aktuellen Bildungsreform wie ‚Qualität‘, aber auch ‚Kompetenz‘ und ‚Bildung‘ wenig aussagekräftige Integrationsformeln. Sie verbleiben auf der Ebene von Slogans – systemtheoretisch erklärbar, erziehungswissenschaftlich jedoch nicht zu vertreten. Das Ziel einer *faktischen Annäherung* auf der Ebene didaktischen Handelns und der Gestaltung von Prozess- und Ergebnisqualität kann so nicht erreicht werden.

6. Fazit

Dieser Beitrag betrachtet aus systemtheoretisch-historischer Sicht die beginnende Entwicklung struktureller Integration des Kindergartens in das Bildungssystem. Hinter diesem Beispiel stehen verallgemeinerbare Aussagen zur Frage, wie Integrationsprozesse ablaufen, in denen Bereiche im Bildungssystem aufgehen, die bisher zu dessen Umwelt gehörten. Betont wird die historische Tatsache, dass sich die einzelnen Bereiche des Bildungswesens in unterschiedlichen Entwicklungsphasen und somit in jeweils spezifischen Entwicklungsdynamiken befinden. Dies zeigt sich in institutionellen Differenzen zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen, hier der Elementar- und Primarpädagogik, im langfristigen Prozess der Bildungssystementwicklung. Das übergeordnete Ziel des Beitrags ist die Erörterung einer heuristischen Modellannahme. Diese soll geeignet sein, Entwicklungen struktureller Integration des Bildungssystems auf komplexeren Ebenen historisch und systematisch zu erfassen und vor diesem Hintergrund empirischer Forschung und pädagogischer Begleitung zugänglich zu machen.

In Bezug auf die Disziplin zielt diese Analyseperspektive ihrerseits auf strukturelle Integrationsprozesse. Sie fordert eine Verknüpfung historischer Bildungssystemforschung mit den Perspektiven organisationsspezifischer pädagogischer Subdisziplinen. Forschung und Theoriebildung der Früh- und Grundschulpädagogik ist hauptsächlich auf der Mikroebene pädagogischer Prozesse angesiedelt. Ihr Referenzpunkt ist die Kindorientierung. Folglich werden Verhältnisse und Übergänge zwischen Elementar- und Primarbereich hier systematisch aus der Perspektive des Kindes (Transition) und aus derjenigen der beteiligten Fachleute (didaktische und organisatorische Anschlussfähigkeit) betrachtet und analysiert. Umgekehrt fokussiert die historische Bildungssystemforschung die Makroperspektive der Bildungssystementwicklung in ihrer lang-

fristigen Dynamik von Differenzierung und Integration. Folglich wird das Thema dort systematisch mit Blick auf das Gesamtsystem und seine Funktionslogik angegangen. Eine vermittelnde Perspektive auf Übergänge zwischen Elementar- und Primarbereich müsste hingegen einerseits Deutungen, Interaktionen und Strukturen auf der Mikroebene erfassen. Diese müsste sie andererseits in einen Zusammenhang mit Forschungen auf der Makroebene bringen, die typische Muster der Systemdifferenzierung und Integration sowie institutionelle Differenzen zwischen Schulen als älteren und Kindergärten oder auch anderen Einrichtungen als neu hinzutretenden Organisationen im Bildungssystem in den Blick nehmen.

In Bezug auf die Praxis zielt diese Analyseperspektive auf realisierbare Möglichkeiten der Selbstaufklärung pädagogischer Deutungen. Die Bewusstmachung langfristiger historischer Prozesse in den Organisationen des Bildungssystems bietet Potenzial für die Entwicklung historisch-problembewusster und systematisch-differenzierter Handlungsperspektiven. Insofern kann der hier skizzierte Ansatz auch als Reformulierung der klassischen Aufgabe historisch-systematischer Pädagogik gelesen werden. Die historische Perspektive dient der Rückvergewisserung über den empirisch zu erhebenden und theoretisch zu differenzierenden Stand der Systementwicklung, um faktische Möglichkeiten und Grenzen struktureller Integration auszuloten. Die systematische Perspektive dient der (selbst-)reflektierten Begleitung der Institutionalisierung von Übergängen sowohl auf der Ebene struktureller Reformen als auch auf der Ebene der Entwicklung von Deutungsmustern des Übergangs.

Dieser historisch-systematisch bewusste Ansatz erhöht zwar die Komplexität des Forschungs- und Theorieanspruchs. Er verhindert aber auch Einseitigkeiten im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, wie z.B. durch normative, effizienz- und kompetenzorientierte Forderungen nach Scholarisierung und Qualifikation oder die gegensätzliche Forderung nach Entcurricularisierung des Kindergartens im Kontext reformpädagogischer Überhöhungen. Aus system- und modernisierungstheoretischer Perspektive sind dies nur Pole eines Möglichkeitsrahmens, in dem historisch-empirische Integrationsprozesse potenziell verlaufen können.

Hier wird ein dialektisches Beschreibungsmuster von *Differenzierung* und *Integration* zur Diskussion gestellt. Dieses verweist auf die nicht auflösbare Antinomie zwischen der empirisch-historisch herausgebildeten *spezifischen Differenz* der Bildungsfunktion von Kindergarten und Grundschule und der inhärenten Richtung eines zusammenwachsenden Bildungssystems, *Kontinuität* von Bildungsgängen zwischen den verschiedenen Stufen und Organisationen des Bildungssystems zu gewährleisten. *Kontinuität* steht unweigerlich in antithetischem Zusammenhang mit *Differenz*. Die Institutionalisierung von Übergängen zwischen Elementar- und Primarbereich durch das Hineinwachsen des Kindergartens in das Bildungssystem ist ein Prozess, der sich vor dem Hintergrund von Differenzen zwischen beiden Bereichen vollzieht. Diese Differenzen zeigen sich z.B. in unterschiedlichen strukturellen Kopplungen mit dem politischen System (Regulierung vs. Deregulierung der politischen Steuerung), mit dem Familiensystem (freiwilliges Angebot vs. Schulpflicht), in entwicklungspsychologisch fundierten Unterschieden in der Didaktik (spielerisches vs. methodisch-systematisches Lernen)

oder der Regulierung von Nähe und Distanz in der Beziehungsgestaltung (Erzieherin als Bindungsperson vs. Lehrkraft als Unterrichtender) (vgl. Drieschner, 2011). Da sich – analytisch betrachtet – Integration nicht gegen Differenz aufhebt, eröffnen system- und modernisierungstheoretische Perspektiven neue Reflexionsmöglichkeiten. Somit geht um die pädagogisch zu gestaltende, politisch zu ermöglichende und erziehungswissenschaftlich zu erforschende Balance von Kontinuität und Differenz in der Übergangsgestaltung zwischen Kindergarten und Grundschule.

Literatur

- Baumert, J. (20.04.2011). Deutsch ist der Schlüssel. Interview mit J. Baumert. *Die Zeit*, 17, 63.
- Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, F., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K., & Valtin, R. (Hrsg.) (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Diller, A., Leu, H. R., & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2010). *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Drieschner, E. (2009). *Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drieschner, E. (2011). Frühkindliche Erziehung oder Bildung? Zur bindungstheoretischen Begründung von Frühpädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 65(3), 285-304.
- Faust, G. (2008). Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen. In W. Thole, H.-G. Rossbach & M. Fölling-Albers (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 225-240). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Faust, G., Götz, M., & Hacker, H. (Hrsg.) (2004). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fried, L. (Hrsg.) (2008). *Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Fthenakis, W. (2003). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder Verlag.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (5. Aufl.). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Verlag.
- Kade, J., & Radtke, F.-O. (2011). Erziehungssystem. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 220-228). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (hrsg. von D. Lenzen). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Münder, J. (2006). *Frankfurter Kommentar zum SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe* (5. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Nath, A. (2001). Die Perioden des modernen Bildungswachstums. In H.-J. Apel, H. Kemnitz & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit* (S. 14-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Nath, A. (2003). Bildungsreform und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert. Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der Schulstruktur. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(1), 8-25.

- Otto, H.-U., & Rauschenbach, T. (2008). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petrat, G. (1979). *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850*. München: Ehrenwirth Verlag.
- Reyer, J. (2006). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Reyer, J., & Franke-Meyer, D. (2008). Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens „eigenständig“ sein? *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 888-905.
- Schaefers, C. (2002). Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 835-855.
- Schimank, U. (2005). *Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, R. (1988). Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft. In R. Mayntz & B. Rosewitz (Hrsg.), *Differenzierung und Verselbständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme* (S. 261-293). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2004). Autonomie, pädagogische. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 108-125). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(6), 809-828.
- Thiel, F. (1996). *Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4-8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Tröhler, D. (2006). Pädagogik und die Formierung nationaler Kulturen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(4), 505-507.
- Wilke, H. (1989). *Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Zedler, P. (2007). Vernachlässigte Dimensionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht und Schule, Erziehung und Bildung. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven* (S. 61-72). Paderborn: Schöningh Verlag.

Abstract: The main characteristics of the development of the educational system are processes of differentiation and integration. An ever greater number of pedagogical fields of work and institutions become part of the educational system. Based on the example of primary school and kindergarten, the authors argue that both organizations are in the middle of different phases of this process of modernization which proceeds at a different pace, respectively. The system- and modernization-theoretical perspective adopted in this contribution paints a more precise picture of the field of tension between historically grown differences and present-day demands regarding the connectivity of these two organizations. The study's aim is to develop a comprehensive theory of structural integration processes.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Elmar Drieschner, Vertretungsprofessor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt frühkindliche Bildung und Erziehung, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, Deutschland
E-Mail: drieschner@ph-ludwigsburg.de

PD Dr. Detlef Gaus, angestellter Professor für pädagogische Theorie in der Sozialen Arbeit, Ostfalia Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Fakultät Handel und Soziale Arbeit, Herbert-Meyer-Straße 7, 29556 Suderburg, Deutschland
E-Mail: d.gaus@ostfalia.de